

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělávací potřeby ředitelů mateřských škol v oblasti pedagogického vedení  
Educational needs of nursery school heads in the field of pedagogical  
leadership

Romana Brilová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management



Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vzdělávací potřeby ředitelů mateřských škol v oblasti pedagogického vedení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18.4.2020

Ráda bych poděkovala Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., za její vstřícnost, trpělivý přístup, také za čas, který mi věnovala. Zároveň děkuji za cenné odborné rady a připomínky při vedení mé bakalářské práce a také za pozitivní a inspirující přístup v oblasti řízení pedagogického procesu. Děkuji také všem vyučujícím katedry Andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty UK, kteří doprovázeli mé studium a svými přednáškami a praktickými příklady pomohli mému úspěšnému dokončení všech ročníků bakalářského studia.

## **ABSTRAKT**

Práce je zaměřena na vymezení potřeb ředitelů mateřských škol v oblasti pedagogického vedení a zajištění kvalitního vzdělávání dětí předškolního věku, při respektování specifik této věkové skupiny dětí. Předškolní vzdělávání je základem pro rozvoj dítěte a jeho budoucího úspěšného startu do dalšího stupně vzdělávání na základní škole. Proto by měl být kladen důraz na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Na místě ředitelů mateřských škol by měli být kvalitní ředitelé, kteří rozumí specifikům této věkové skupiny dětí. Ředitelé mateřských škol by měli podpořit pedagogy kvalitním vedením pedagogického procesu a měli by pedagogům vytvořit podmínky, zajišťující klidnou a trpělivou práci s dětmi. Zároveň by měl jít ředitel pedagogům příkladem, měl by mít zájem o předškolní vzdělávání a měl by umět pedagogy podpořit v jejich pedagogickém rozvoji.

Na základě kvalitativní analýzy, která je zpracována formou rozhovorů s ředitelkami mateřských škol a rozhovorů s poskytovateli dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, práce vyhodnocuje naplňování vzdělávacích potřeb ředitelů mateřských škol v oblasti pedagogického vedení a zároveň zjišťuje, zda a jakým způsobem jsou potřeby ředitelů v této oblasti naplňovány. Na základě zjištěných poznatků na závěr shrnuje, jak jsou potřeby ředitelů mateřských škol naplňovány a pomáhá nalézt možné cesty, jak podpořit konkrétní ředitele mateřských škol pro naplňování kvalitního pedagogického procesu.

## **KEYWORDS**

Management vzdělávání, ředitel školy, vzdělávací potřeby, řízení pedagogického procesu

## **ABSTRACT**

The work is focused on defining the needs of nursery school heads in the area of pedagogical management and ensuring quality education of preschool children, while respecting the specifics of this age group of children. Pre-school education is the basis for the child's development and its future successful start to the next level of education at primary school. Therefore, emphasis should be placed on the upbringing and education of preschool children. Nursery school directors should be replaced by quality directors who understand the specifics of this age group of children. Nursery school principals should support teachers through good leadership of the educational process and create conditions for teachers to ensure peaceful and patient work with children. At the same time, the director should set an example for educators, be interested in pre-school education and be able to support educators in their pedagogical development.

Based on the qualitative analysis, which is processed in the form of interviews with nursery school heads and interviews with providers of further education of pedagogical staff, the work evaluates the fulfillment of educational needs of nursery school heads in the area of pedagogical leadership. Based on the findings, it concludes on how the needs of headmasters are met and helps to find possible ways to support specific headmasters to fulfill a quality pedagogical process.

## **KEYWORDS**

Education management, school director, educational needs, management of the educational process

## Obsah

ÚVOD .....	9
I. Teoretická část.....	10
1 Management vzdělávání .....	11
1.1 Školský management .....	12
1.2 Vymezení základních pojmů .....	14
1.3 Další vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků .....	16
1.3.1 Vzdělávací potřeby ředitele školy .....	19
1.4 Současná mateřská škola .....	20
1.5 Vize budoucí mateřské školy .....	22
2 Ředitel školy .....	23
2.1 Profesní rozvoj ředitele školy .....	24
2.2 Způsoby rozvoje ředitele školy .....	25
2.3 Pedagogický proces a jeho řízení .....	27
2.4 Pedagogická evaluace .....	29
2.5 Hodnotící zprávy České školní inspekce (ČŠI) .....	31
2.6 Institucionální podpora ředitelů škol .....	34
3 Shrnutí teoretické části .....	35
I. Praktická část.....	35
4 Metodologie výzkumu.....	35
4.1 Stanovení výzkumného problému .....	35
4.2 Výzkumný problém, cíl bakalářské práce a výzkumné otázky .....	36
4.3 Výzkumná metoda, sběr dat a jejich analýza.....	36
5 Výsledky výzkumu .....	38
5.1 Vzdělávací potřeby .....	38

5.2	Naplnování potřeb.....	39
5.3	Nabídka a využívání nabídky .....	40
5.4	Komplikace .....	42
5.5	Nabídka dalšího vzdělávání pro ředitele škol od projektů SYPO a SRP.....	45
6	Závěr bakalářské práce .....	46
	Osnova rozhovorů .....	48
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	48
	Seznam použitých zkratk .....	52





## Úvod

*„Když byl svatý Augustin dotázán, které tři cesty vedou nejjistěji k Bohu, odpověděl: zaprvé je to pokora, zadruhé je to pokora a zatřetí – je to pokora.“*

(Halík, 2018, s. 288)

Bakalářská práce se věnuje vzdělávacím potřebám ředitelů mateřských škol v oblasti řízení pedagogického procesu. Zásadním zjištěním mělo být, jakým způsobem ředitelé mateřských škol naplňují své potřeby v této oblasti, jaké možnosti využívají a co odvrací jejich možnosti dalšího vzdělávání v oblasti řízení pedagogického procesu. Zda jsou jejich potřeby naplňovány ze strany organizací nabízejících další vzdělávání a nabídka dalšího vzdělávání je přímo připravená pro ředitele mateřských škol.

Bakalářská práce v teoretické části obsahuje vysvětlení základních pojmů zabývajících se ředitelem, vedením pedagogického procesu, způsoby rozvoje ředitelů mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu. Práce definuje, co je zásadní pro současnou mateřskou školu a jaké jsou vize budoucí mateřské školy, protože na základě vizí se mění i vzdělávací potřeby ředitelů mateřských škol.

Práce se opírá o poznatky ze šetření České školní inspekce, z Mezinárodního šetření Talis 2013 a 2018. Výročních zpráv ČŠI a dalších odborných prací. Teoretická část využívá poznatků autorů publikací k tématu vedení pedagogického procesu. A na základě poznatků autorů publikací srovnává v praktické části odpovědi oslovených ředitelů mateřských škol a jedné zásadní instituce nabízející další vzdělávání ředitelů škol. Zajímavé je, že rozhovory potvrzují to, co přinesly výzkumy všech zdrojů zabývajících se výzkumem a publikací zaměřených na oblast vedení pedagogického procesu.

**Výzkumným cílem bakalářské práce** je zjistit, jak naplňují ředitelé mateřských škol své vzdělávací potřeby v oblasti vedení pedagogického procesu. Jakých využívají nabídek od institucí, které se zabývají vzděláváním ředitelů škol a jaké jsou komplikace v naplňování potřeb v oblasti vedení pedagogického procesu. Pro dosažení tohoto cíle vychází práce z kvalitativní metodologie.

V závěru bakalářské práce je vyhodnocení odpovědí ředitelů mateřských škol a komparace s výsledkem rozhovorů manažerů projektů SRP<sup>1</sup> a SYPO<sup>2</sup> dříve od NIDV<sup>3</sup> nyní NPI<sup>4</sup>.

Grafické znázornění, které práce obsahuje, poukazuje na provázanost všech oblastí a strategických plánů ovlivňujících roli ředitele školy. Všechny činnosti ředitele jsou vázány na mnoho dalších činitelů, bez kterých se neobejde. Ač má ředitel školy nejvyšší autonomii a zodpovědnost, přesto musí v největší možné míře respektovat mnoho různých institucí a splňovat mnoho kritérií, že bez dalšího vzdělávání svou roli nemůže perfektně zvládnout.

## **I. Teoretická část**

Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na vymezení manažerské role ředitele mateřské školy a jeho vzdělávací potřeby v oblasti řízení výchovně vzdělávacího procesu, což je možná výstižnější výraz pro mateřské školy.

Ředitel mateřské školy je především zodpovědný za vzdělávání dětí předškolního věku a zároveň zodpovídá za kvalitní vedení pedagogického procesu. Mnohé oblasti jsou totožné s řediteli všech druhů škol, ovšem v některých částech se práce ředitele mateřské školy odlišuje. Mateřská škola je především organizace, která se podílí na výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Specifikem mateřské školy je být školou otevřenou dalším institucím v regionu, rodičům, a umění reagovat na společenské změny. Začíná se stále častěji hovořit o pedagogickém sdílení jako nástroji vedení pedagogického procesu. V případě mateřských škol podle Trojana (2019), musí ředitelky nastavit systém sdílení pedagogického procesu a musí zároveň pomáhat a podporovat kroky k úspěšné spolupráci. V mateřských školách je nutné systém sdílení pedagogické praxe dobře nastavit, neboť specifikem organizace předškolního vzdělávání je spolupráce učitelů mateřské školy na třídách. (Trojan, 2019, s. 31)

---

<sup>1</sup> Systém řízení a plánování

<sup>2</sup> Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

<sup>3</sup> Národní institut dalšího vzdělávání

<sup>4</sup> Národní pedagogický institut – vznikl dne 1.1.2020 sloučením Národního institutu dalšího vzdělávání a Národního ústavu vzdělávání

Jak tvrdí Bělinová a Mišurcová (1980), již J.A. Komenský vypracoval první a zásadní systém předškolní výchovy v dějinách pedagogického myšlení, čímž se uvedl jako zakladatel předškolní pedagogiky. Ve svém díle završil Komenský evropskou a domácí tradici

na humanistickém a reformačním základě a propojil tak praxi lidové výchovy nejmladších dětí, ze které vznikla nová disciplína založená na vzájemných vztazích tvořících celek. Na myšlenky Komenského a dalších pokrokových autorů navazovali další pokračovatelé. Role každého ředitele mateřské školy je vést pedagogický proces v souladu s myšlenkami jenž vytvořil J.A. Komenský. (Bělinová a Mišurcová, 1980, s. 16-17)

Podle Trojana (2019), je ředitel školy zárukou naplňování myšlenek „Učitele národů“, neboť *„Ředitelé škol jsou klíčovými aktéry změny ve vzdělávacích systémech a ředitel je pro rozvoj školy nezastupitelnou osobou.“* (Trojan, 2019, str. 152)

Dále Trojan (2018) uvádí, že ředitel nemusí mít před nástupem do vedoucí role školy předepsané manažerské vzdělání. Povinné vzdělání pro ředitele škol je absolvovat v prvních dvou letech, které jsou klíčové v nastavování organizace školy a zároveň je toto období pro nového ředitele citlivé a náročné. (Trojan, 2018, s. 14)

Dále Trojan (2018) tvrdí, že si může ředitel školy vybrat z mnoha institucí, nabízejících vzdělávání řídicích vedoucích pracovníků ze školství. Je však velmi důležité obrátit se na instituci, která spolupracuje se zkušenými odborníky, instituce, která poskytne začínajícím ředitelům kontakty na školy, státní správu, a v neposlední řadě umožní porovnat školský management se ziskovým sektorem, mimo školství. (Trojan, 2018, s. 15)

## **1 Management vzdělávání**

Dvořáčková (2015) ve svém textu uvádí, že management vzdělávání, jako jeden z vědních oborů na poli praxe, by měl obsahovat řízení vzdělávání ve všech oblastech a etapách vývoje jedince a měl by umožnit jeho celoživotní vzdělávání od raného dětství až po dospělost a stáří v celém rozpětí vzdělávacích možností. (Trojan, Tureckiová, Trunda a Dvořáčková, 2015, s. 9-11)

Na základě tvrzení Tureckiové (2015) lze management vzdělávání chápat jako souhrnné pojmenování pro vedení soustavy vzdělávání. Kromě ředitelů škol se mezi manažery řadí také vedoucí pracovníci škol a školských zařízení, ale také vedoucí zaměstnanci orgánů statní správy. Všichni ti, kteří vytvářejí strategie a rozšiřují oborové základny, podílí se na dosahování kvalitního vývoje a zkvalitnění záměrů managementu vzdělávání a uplatňují pojetí managementu vzdělávání v řídicí a vzdělávací praxi. (Trojan et al. 2015, s.27)

## 1.1 Školský management

*„Jsme to, co opakovaně činíme.*

*Dokonalost není čin, ale návyk.* “ Aristotelés (Covey, 2015)

Teorie řízení školství se u nás, podle Průchy (2015), alternativně nazývá školský management. Podle všeobecné teorie považuje Průcha řízení lidských subjektů zároveň jako soubor teoretických dovedností, pravidel a norem sloužících praxi řízení. Řízení školství můžeme považovat jako objasňování aktivit vázaných k plánování, organizování a kontrole činnosti institucí definujících vzdělávací systém. Od školského managementu se odvozuje management školy. Čímž má Průcha na mysli ředitele školy. K objasnění řízení ve školách je potřeba též objasnit náplň činnosti školských manažerů a zároveň jak velký časový úsek zabírají jednotlivé části manažerské práce. V souvislosti s teorií řízení školy se rozvíjí nová problematika nazývaná se kultura školy. Název kultura školy se usadil v pedagogice z teorie a výzkumu vedení organizací a firem. Každá škola má svou kulturu vycházející z mnoha faktorů, které jí ovlivňují. Jsou to například sdílené hodnoty, názory, postoje, normy, způsoby chování, vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu, komunikací s okolními institucemi a osobami. Na kultuře školy se dají vysledovat obory jako je sociologie, psychologie, management, historie, politologie. (Průcha, 2015, s. 145-149)

Studium řízení školství podle Průchy (2015) se odehrává především na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání na Pedagogické fakultě UK v Praze nebo též v Ostravě, Olomouci, Plzni. Dále mohou zájemci o studium pro vedení škol a školských zařízení využít další formy studia, jako je například: Studium pro ředitele škol a školských zařízení nebo Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Studium těchto forem vzdělávání mohou

poskytovat vysoké školy nebo zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Průcha, 2015, s. 150)

Trojan a Svobodová (2019) tvrdí, že ředitel je nejzásadnějším pracovníkem každé české školy. Odpovídá za všechny procesy ve škole, především je zodpovědný za výběr, rozvoj a hodnocení pracovníků, za kvalitní výuku, za ekonomickou oblast řízení školy, k tomu musí mít učitelskou způsobilost a příslušnou pedagogickou praxi. Z tohoto výčtu lze posoudit, jak velká odpovědnost náleží postavení ředitele školy, která je kombinací lídrovské a manažerské dovednosti spolu s odbornými pedagogickými znalostmi. V českých i zahraničních zdrojích je přikládán důraz na specializovanou přípravu na vzdělávání ředitelů a harmonizaci ředitelských kompetencí. (Trojan a Svobodová, 2019, s. 205-206)

Ve studii Trojana a Svobodové (2019) autoři uvádějí, že ředitelé vnímají nedostatek pedagogických pracovníků, což je pro ředitele zásadní problém pro plnohodnotnou realizaci pedagogického procesu. Nedostatek pracovních sil nepocítují pouze u pedagogických pracovníků, ale také u nepedagogického personálu. Například v oblasti ekonomické. Dále ředitelé poukazovali na nárůst neracionálních úkolů, které jim zabírají mnoho času a znemožňují jim řídit pedagogický proces. (Trojan a Svobodová, 2019, s. 218)

Kompetence manažera ve školství podle Lhotkové, Trojana a Kitsbergera (2012), je považována jako zásadní kompetence ředitele, jenž zodpovídá za rozvoj školy. Zároveň stanoví strategii tím, že dokáže označit změřitelné záměry, které jsou v souladu s vizí školy. Dokáže správně zvolit pracovníky, zajistí jejich adaptaci a hodnocení. Stanovuje kritéria a zajímá se o rozvoj pracovníků. Dokáže zajistit pro školu peněžní zdroje mimo vymezený rozpočet. Umí správně provádět veškeré výchozí manažerské funkce. (Lhotková et al. 2012, s. 63)

Podle autorů Strategie 2030+ pracovní verze (Veselý et al. 2019), je zásadní, aby naše školy byly vedeny jako učící se organizace, které budou způsobilé naplňovat požadavky svých žáků a pospolitostí. Takové školy vyžadují kvalifikované ředitele a jejich významné pedagogické vedení. Výuková činnost učitele a pedagogické vedení ředitele musí být zohledňovány jako výchozí priority. (Veselý et al, 2019, s. 42)

Dále autoři Strategie 2030 + (Veselý et al. 2019) uvádí, že ředitelé škol plní mnoho úloh. Jednou z nich je role výkonného manažera, ale také role pedagogického lídra, která je nejzásadnějším posláním. Proto Strategie 2030+ uvádí, že v současné době je role pedagogického lídra spíše upozaděna. (Veselý et al, 2019, s. 42)

## 1.2 Vymezení základních pojmů

### Management

Management podle Průchy a Vetešky (2012) znamená pojmenování pro řízení, vedení. Je to určitý proces tvorby a realizace místa, kde různí pracovníci tvoří skupiny nebo týmy, které dosahují určitých cílů instituce. Dále je management *studijní obor a vědecká disciplína, která se zabývá procesem plánování, organizování, řízení lidských zdrojů, vedení a kontrolou*. Management se také nazývá daná skupina vedoucích pracovníků, kteří se dělí na liniový, střední a vrcholový management. (Průcha a Veteška, 2012, s.167)

Průcha (2013) tvrdí, že školský management znamená řízení a organizace školství. Je to systém vícestupňového řízení a organizace školství. Makroúroveň je v působnosti ministerstva školství, střední úroveň je řízena krajskými úřady a lokální úroveň je řízena na úrovni obecních úřadů. Management školy je považován výkonem činnosti v oblasti řízení školy, hospodářské oblasti, vedení pedagogického procesu, vedení lidí, kontrolní činnosti, plánování, organizování školy. (Průcha, 2013, s. 306)

Management podle Americké asociace managementu zformulovala asi nejvíce známou poučku: „*Management je umění dosahovat cílů organizace rukama a hlavami jiných.*“ (Trojan et al. 2016, s. 10-13)

Trojan tvrdí (2016), že v praxi tato definice znamená, že ředitel instituce má na základě zkušeností svého personálu zajistit činnost organizace tak, že zmotivovaní zaměstnanci jsou řízeni podle toho, jak jsou schopni samostatně rozvíjet organizaci k prosperitě. Za podmínky, že manažer zajišťuje naplňování primárních potřeb svých zaměstnanců.

V učebnici managementu s názvem Management, Globální perspektiva, je formulovaná tato definice: „*Management je proces vytváření určitého prostředí, ve kterém jednotlivci*

*pracující společně ve skupinách a efektivně uskutečňují zvolené cíle.*“ (Trojan, et al. 2016, s. 10-13)

Tato definice by mohla po podrobnější analýze znamenat, že lidé vytváří prostředí, ve kterém smysluplně a plnohodnotně uskutečňují cíle, pro které dané prostředí vzniklo.

Trunda (2015) říká, že by školský management měl přihlížet k názorům a přáním zřizovatele, ale tyto požadavky by neměly být jediné a zásadní v naplňování vize školy. Dále uvádí, že by školský management neměl být pouze naplňovatelem právních požadavků, ale měl by splňovat určitou lidskou nadstavbu. Náplní práce školského managementu není pouze jednání reagující na vzniklou situaci a jeho aplikace na podřízené pracovníky. Školský management musí umět vyhledat možnosti a musí je umět využít k pozitivní změně, jejíž hlavním cílem by měl být rozvoj organizace. (Trojan, et al. 2015, s. 44)

### **Manažerské vzdělávání**

Manažerské vzdělávání definuje Průcha, Walterová a Mareš (2001), jako vzdělávání vedoucích pracovníků, s cílem prohloubit znalosti o ekonomice, praktických dovednostech jako je plánování, organizování, řízení a kontrola činností ekonomických subjektů i neziskových organizací. Vyučovacími metodami mohou být například přednášky, konzultace, sdílení, společné vyhodnocování případových studií, besed, prezentací. Manažerské vzdělávání se uskutečňuje formou vysokoškolského vzdělávání, středoškolského studia, na vyšších odborných školách a středních školách. (Průcha et al. 2001, s.116)

Termínem manažerské vzdělávání by mohl být také rozuměn termín školský management. Podle Průchy et al. (2001) je školský management novým termínem pro české školství. Je to soubor řízení školství v zemi počínaje ministerstvem školství, střední řízení v úrovni krajů až po řízení konkrétních škol a školských zařízení. Na způsobu řízení se podílí velké množství zainteresovaných subjektů. Počínaje politickým zázemím, přes krajské úřady a zřizovatele až po ředitele škol. Kromě všeobecné roviny rozumíme pojmenování školský management jako řízení školy. Do oblasti řízení školy náleží klíčové osobnosti školy, jako je ředitel školy, nebo jeho zástupce, ekonom, pedagogická oblast vedení školy, nebo vedoucí vzdělávacích týmů. Školský management jako studijní program nabízí ke studiu některé



fakulty v ČR. Tyto obory jsou vhodné pro činnosti ředitele školy, inspektora, zástupce ředitele školy, který do budoucna aspiruje na post ředitele školy. Školský management lze uplatnit i v jiných oblastech než jen ve vzdělávání. (Průcha et al, 2001, s.116)

### **1.3 Další vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků**

Podle Trojana (2019), „...*musí mít uchazeč o místo ředitele školy pedagogické vzdělání a předepsanou pedagogickou praxi, žádný předpis ovšem nehovoří o předepsaném vzdělání z oblasti školského managementu.*“ Povinnost vzdělávat se je pro stávajícího ředitele školy v nejexponovanější době, a to v průběhu prvních dvou let po nástupu na pozici ředitele školy. (Trojan, 2019, s. 145)

Rozsah studia, které musí ředitel absolvovat udává vyhláška č. 317/2005 Sb., § 5, že studiem pro ředitele škol získá absolvent vědomosti a dovednosti v oblasti řízení škol, řízení pedagogického procesu, vedení lidí, dále získá znalosti v oblasti ekonomické, právní. Studium je povinné v časové dotaci 100 hodin a je ukončeno obhajobou závěrečné práce. Případně si může absolvent zvolit podle § 7 studium v délce 350 hodin v rámci programu celoživotního vzdělávání. (Valenta, 2017, s. 3)

Trojan (2019), řadí mezi nejvýznamnější faktory kvalitního řízení pedagogického procesu učitele a zároveň ředitele školy. Proto Trojan považuje otázku dalšího vzdělávání za určitou kvalitu řízení pedagogického procesu. Nezbytnost kvalitní přípravy a následné podpory ředitele by měla být absolutní samozřejmostí. Ředitel školy by měl být vzdělán tak, aby byl schopen zajistit kvalitní vedení školy, uměl vyhodnocovat a eliminovat rizika a měl by ovlivňovat kvalitní kulturu školy. Měl by umět zachycovat možné směry vývoje společnosti vyhodnocovat stav a případně by měl umět snižovat rizika a aktivně formovat budoucnost vzdělávání. (Trojan, 2019, s. 142)

Trojan (2019) se dlouhodobě věnuje otázkám výzkumu efektivity vzdělávání ředitelů škol. Na základě informací lze vyvodit, že ředitelé díky velkému množství administrativní práce nemají prostor na vlastní vzdělávání. V tom vidí Trojan rozpor mezi nárůstem byrokracie a tlakem na ředitele jako lídra pedagogického procesu. Změna by měla nastat

ve specializační přípravě a podpory ředitele v oblasti vedení pedagogického procesu. (Trojan, 2019, s. 143-144)

### **Pedagogické vedení školy**

V kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (ČŠI, 2018) se uvádí, že ředitel je vůdčí osobností pedagogického procesu. Kritéria kladou důraz na aktivní vedení školy. Oblast řízení pedagogického procesu považuje ČŠI jako klíčový proces v kvalitě vzdělávání, jenž škola umožňuje. Dokument klade důraz na tři základní činnosti.

1. Realizace opatření a jejich řízení.
2. Sledování, vyhodnocování a následné přijímání opatření.
3. Vytváření zdravého školního klimatu a rozvoj kvalitního pedagogického sboru současně s materiálním zajištěním podmínek pro vzdělávání.

Důležitým prvkem kvality pedagogického vedení školy je vlastní odborný rozvoj členů vedení školy. (ČŠI, 2018, s. 23)

Dále ČŠI v Kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (ČŠI, 2018) uvádí, že *vedení školy aktivně řídí, monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření*. V tomto kritériu by mělo vedení školy aktivně řídit pedagogické procesy v prostředí školy. Podporovat pedagogický rozvoj všech pedagogů zároveň tak, aby byl v souladu s koncepcí rozvoje školy. Vedení školy klade důraz na vyhodnocování důležitých oblastí pedagogického procesu, používá promyšlený systém autoevaluace a procesy řízení pedagogického procesu provádí efektivně při respektu všech právních předpisů. A dále zaujímá opatření k nápravě zjištěných nedostatků. (ČŠI, 2018, s. 23)

Vedení školy podle ČŠI (ČŠI, 2018), vytváří kvalitní zdravé školní klima, to znamená, že pečuje o vztahy mezi všemi účastníky vzdělávání. Učiteli, dětmi, rodiči, nepedagogickými pracovníky a podporuje jejich vzájemnou spolupráci. Současně vedení školy naplňuje podstatné potřeby pedagogických pracovníků a podporuje jejich potřeby v oblasti profesního rozvoje. Motivuje pedagogy k sebehodnocení a poskytování zpětné vazby. Pomáhá pedagogickému rozvoji začínajícím učitelům na základě zpracovaného adaptačního programu a pravidelně vyhodnocuje posun začínajících učitelů v oblasti pedagogického procesu. (ČŠI, 2018, s. 23)

Podle Federičové (2019) je oblast vedení pedagogického procesu pokládána nejen v České republice, ale i ve světě jako nejdůležitější činnost ředitele školy s mimořádnými dopady na kvalitu vzdělávání a zároveň výsledky školy. Je jedno, jestli mateřské, základní nebo střední. V této činnosti jsou obsaženy hospitace, vlastní výuka, mentoring, koordinace a další prohlubování vzdělávání, koordinace obsahu vzdělávání. (Federičová, 2019, str. 2) Dále Federičová (2019) uvádí, že ředitelé škol potřebují specifické vzdělání, aby mohli naplňovat a plně odpovídat za vedení pedagogického procesu a tím zlepšování výsledků školy. V systému České republiky má ředitel povinnou odbornost splnit během prvních dvou let po nástupu do funkce. Poté by se měl ředitel dále vzdělávat na základě různých přednášek a seminářů. (Federičová, 2019, s. 9).

Federičová (2019) tvrdí, že Česko má ojedinělé postavení ze zemí OECD, v charakteristice vedení škol, a tou je největší svrchovanost na straně škol, vysoké administrativní zatížení ředitelů a zároveň nejmenší připravenost ředitelů na jejich činnost. (Federičová, 2019, s. 14)

Federičová (2019) ve své práci uvádí, že pro úspěšnou decentralizaci vzdělávací soustavy, je velmi důležitou součástí podpory poskytnout obcím a ředitelům škol nezbytnou odbornou a metodickou posilu, aby mohli školy řídit efektivně. (Federičová, 2019, s. 22)

Švancar (2019) tvrdí, že ve Strategii 2030+, je uvedeno pět důležitých bodů, které by měly podpořit ředitele. Strategie 2030+ považuje ředitele škol za garanty kvalitní pedagogické práce školy. Podpora by měla nastat ve snížení administrativního zatížení ředitele. Stát by měl podpořit zřizovatele škol, aby zajistili co největší množství povinností obsahujících například správu budov, účetnictví a projektovou administrativu. Dále považuje za přínosné, že by na malých obcích agendu spojenou s technickým rázem vedení školy mohly převzít MAS<sup>5</sup>, nebo by se mohly vytvořit centra technické podpory a vhodná by byla posila nepedagogických pracovníků, odborníků jako jsou psychologové, asistenti apod. Dalším bodem dokumentu je umožnit rozdělení rolí ředitele na ředitele jako odborníka přes řízení pedagogického procesu a vedení lidí a zřídit druhou funkci technického ředitele, který by měl na starost správu budov. (Švancar, 2019, s. 77-78)

Veselý et al. (2019), hovoří, že druhá strategická linie se věnuje pomoci učitelů a ředitelů škol. Posila musí být uceleným systémem. Specialisté navrhuji vytvořit profesní standard

---

<sup>5</sup> Místní akční skupiny

učitele a ředitele. Zformovat a objasnit standard pedagogického leadershipu a zvýšit vědomosti o jeho významu pro kvalitu školy. Dále navázat na záměr kariérního systému. Dalším klíčovým bodem, podle pracovní verze Strategie 2030+, je srozumitelná struktura kvalifikačního vzdělávání pro učitele a ředitele. (Veselý et al. 2019, s. 6)

### **1.3.1 Vzdělávací potřeby ředitele školy**

Trojan (2019) tvrdí, že dosud neexistující kariérní systém pro ředitele škol velmi ovlivňuje systém vzdělávání ředitelů škol. Kariérní řád by měl strukturovat ředitelské vzdělávání, měl by diferencovat specifické cíle jednotlivých etap kariéry a byl by motivačním prostředkem k celoživotnímu vzdělávání ředitelů škol. Tím by vznikla možná úvaha o tom, že by měl budoucí ředitel školy splnit náležitou výši manažerské kvalifikace jako předpoklad, který by vycházel ze zákona, při podání přihlášky na pozici ředitele školy spolu s prokazatelnou praxí ve funkci zástupce ředitele školy. (Trojan, 2019, s. 147)

Trojan (2019) uvádí, že v zákoně mají pedagogičtí pracovníci právně ukotvenou povinnost dalšího vzdělávání. Tato povinnost je však v rukou ředitele a záleží na jeho rozhodnutí, zdali podpoří učitele v dalším vzdělávání. (Trojan, 2019, s. 147)

Lazarová (2015) publikuje, že vnější podmínky pro ředitele škol, vyplývající z Mezinárodního šetření Talis 2013 (2015), by měly být nastaveny tak, aby měl ředitel zajištěnou stabilitu a klid na práci v oblasti školské politiky. Nepřetržité změny ve školství destabilizují práci ředitele školy, a ubírají ředitelům mnoho času, neboť musí ve škole stále nastavovat podmínky pro splnění měnících se zákonů. Ředitelům podle Mezinárodního šetření Talis 2013 chybí flexibilní a odpovědné poradenství. Na tento požadavek navazuje možnost odborné rady na obcích a krajích. Dále by ředitelé ocenili více informací od MŠMT ČR o chystaných změnách. Některým ředitelům chybí porady ředitelů v regionu. Ředitelům chybí užiteční specialisté ve školách, asistenti a studenti. (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 41-45)

Zároveň se, na základě tvrzení Trojana (2019), diskutuje o nutnosti předchozího manažerského vzdělávání pro budoucí ředitele školy a jejich systematická podpora. Budoucí ředitel školy by měl být vzdělán tak, aby byl schopen zajistit optimální chod školy, školského zařízení či odboru školství, ale dále by měl možnost školu obohatit o nové trendy,

vyhodnocovat a snižovat rizika a podílet se na novém směřování školy. Ředitel by měl být veden k řízení pedagogického procesu a zvyšování kvality výuky, nikoli primárně svým přímým pedagogickým působením, ale kultivací kompetencí k výběru a vedení lidí, k budování a řízení organizace a zároveň k sestavení školního vzdělávacího programu a pochopení nezbytných souvislostí. Ředitel by měl využívat pro rozvoj školy plánování, organizování, kontrolování a rozhodování v pedagogickém procesu. Ředitel je také důležitou osobou v plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kdy musí zajistit organizaci dalšího vzdělávání ekonomicky, personálně, organizačně a využít dalších kompetencí z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Trojan, 2019, s. 105)

Z Mezinárodního šetření Talis 2013 (2015) vyplývá potřeba dalšího vzdělávání ředitelů v mnoha oblastech vedení školy. Aby se ředitel mohl vzdělávat, dost často se musí vzdělávat ve svém volném čase. Což není adekvátní, neboť potřeba vlastního volného času je velmi důležitá ochrana před syndromem vyhoření. Ředitel potřebuje načerpat síly, aby jeho práce ve vedení školy byla kvalitní. Ředitel by měl disponovat s takzvaně nenaučitelnými dovednostmi jako je orientace v řadě různých oborů a témat, měl by umět rozhodnout na základě intuice a zkušenosti, neměl by se bát riskovat, měl by mít sebedůvěru, měl by pracovat s osobním nasazením a nadšením a měl by si umět vybudovat autoritu a respekt, dále by měl umět provádět mediaci u umět řešit konflikty, udržet si rovnováhu mezi pracovním a osobním životem. (Lazarová, et al. 2015, s. 41-45)

## **1.4 Současná mateřská škola**

*„Informatorium školy mateřské, tj. pořádná a zřetelná zpráva, která rodičové pobožní i sami i skrze chůvy, pěstouny a jiné pomocníky své, nejdražší svůj klén, děti své milé, v prvním jejich a počátečním věku rozumně a počestně k slávě bohu, sobě ku potěšení, dítkám pak svým na spasení vésti a cvičiti mají.“ (Jan Amos Komenský)*

Mateřská škola, podle Syslové (2016), opírající se o základy myšlenek Komenského, si prošla složitým vývojem od svého vzniku, až do dnešní doby, kdy by mateřská škola měla reagovat na měnící se společnost. Mateřská škola a její funkce se mění, spolu se společenskými změnami. Z předešlého období se rozrůstají její kompetence, jako

je socializace dětí, podporuje jejich osobnostní předpoklady a sociální rozvoj a připravuje tak dítě na budoucí osobní, pracovní a sociální život. (Syslová, 2016, s. 15-22)

Didaktiku mateřské školy chápe Syslová et al. (2019), jako teorii nebo také poznatkový systém, zabývající se cíli, obsahy, motivací, prostředky, podmínkami, metodami, které používají učitelky a metodami využitými dítětem. Velkou výzvou pro pedagogy a následně pro ředitele školy je potýkat se s problémy, hledat nová řešení, hledat správné cesty, jak uchopit a proniknout do vztahů pedagogického procesu. (Syslová et al, 2019, s. 13).

Bečvářová (2010), definuje mateřskou školu, jako prvek vzdělávací soustavy škol a školských zařízení. Vzdělávání v mateřských školách se uskutečňuje na základě zpracovaných Školních vzdělávacích programů předškolního vzdělávání (ŠVP PV), které vychází z Rámcových vzdělávacích programu pro předškolní vzdělávání. (Bečvářová, 2010, s. 44-45)

Kvalitu předškolního vzdělávání podle Bečvářové (2010), určuje dokument Národního rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) v České republice. Předškolnímu vzdělávání je věnována velká pozornost. V Bílé knize jsou jasně uvedené cíle a podmínky pro předškolní vzdělávání. Konkretizace cílů je přesně rozepsána v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (RVP PV), který je závazný pro všechny mateřské školy registrované v Rejstříku škol a školských zařízení. (Bečvářová, 2010, s. 42)

ČŠI v Kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vytvořených (ČŠI, 2018) popisuje, že kvalitní mateřská škola umožňuje všem dětem maximální rozvoj, podle možností dětí, s přihlédnutím k individuálním potřebám dětí. Vedení školy společně s pedagogy uplatňuje sdílený ucelený systém a aktuálních informací získaných na základě výsledků vzdělávání všech dětí a společně sledují pokroky každého dítěte individuálně. Mateřská škola vyhodnocuje výsledky dětí a nastavuje pravidla tak, aby maximálně vyhovovala každému dítěti. Dále mateřská škola identifikuje a následně umožňuje podporu dětí s podpůrnými opatřeními a přijímá opatření pro rozvoj dětí s podpůrnými opatřeními. Vytváří tak rovné příležitosti všem dětem. Mateřská škola u dětí rozvíjí toleranci, otevřenost, osobní rozvoj dítěte, respekt k jinakosti a sleduje, aby nebylo některé dítě vyčleňováno z kolektivu. (ČŠI, 2018, s. 27-29)

## 1.5 Vize budoucí mateřské školy

Syslová (2016) tvrdí, že současná mateřská škola vyžaduje nové pojetí přístupu ke vzdělávání dítěte jako jednotlivce. Měla by se proměnit v tzv. učící se organizaci. V zásadě se jedná o organizaci, ve které se zaměstnanci z vlastní iniciativy snaží stále rozšiřovat své znalosti a dovednosti, které pomohou k úspěchu organizace. Termín učící se organizace značí atmosféru, klima a také kulturu školy, kde její vedení podporuje experimenty, sdílení, spolupráci s rodiči i ostatními organizacemi, vytváří bohatou škálu možností, využívá znalostí odborníků a zpracovává podněty zvenčí. Základem dobrých výsledků ve vzdělávání dětí je úzká spolupráce s rodiči, kteří jsou plnohodnotným partnerem školy. Vedení mateřské školy bývá nejčastěji v rukou ředitele školy, který má vypracovanou vizi, již podporuje všechny zúčastněné, včetně provozních zaměstnanců v osobnostním i osobním růstu. Mateřská škola se neuzavírá do sebe, ale naopak přijímá a vítá nové impulzy a podněty. (Syslová et al. 2016, s. 17)

Syslová (2012) tvrdí, že termín „Učící se organizace“ znamená, organizaci podporující učení všech spolupracujících osob, které využívají proces učení jednotlivců, skupin i organizace ke své transformaci. Učící se organizaci můžeme zároveň charakterizovat jako organizaci, která efektivně reaguje na veškeré změny. Ředitelé mateřských škol podporují učitele a celé týmy k získávání nových kompetencí. Uskutečňuje a podporuje nové myšlenky svého týmu, podporuje experimenty a možnost učení se od sebe navzájem. Mezi další charakteristiky „Učící se organizace“ patří kultura školy, jenž se vytváří na základě zkušeností, regionálních zvyklostí i podmínek mateřské školy. Principy kultury mateřské školy vycházejí především ze strategie školy, podmínek práce, interpersonálních vztahů a komunikace. Hodnoty kultury školy jsou rozpoznatelné z chování a názorů zaměstnanců, jaké má škola rituály, symboly a jakým způsobem se projevuje atmosféra na všechny zaměstnance. (Syslová, 2012, s. 45-49)

Svobodová (2010) pojmenovává důležité proměny současné mateřské školy, kdy kvalita předškolního vzdělávání závisí na zvyšování statusu a profesionality předškolního pedagoga. Požadavky na odbornou vybavenost předškolního pedagoga jsou vysoké, neboť se spolupodílí na tvorbě prostředí a klimatu školy. Svobodová klade důraz

na otevřenost mateřské školy vůči okolním subjektům jako je rodičovská veřejnost, zřizovatel, další instituce v dané oblasti. (Svobodová, 2010, s.19)

## 2 Ředitel školy

*„Stačí kapitánovi jeho kapitánská čepice a dekret od královny, aby plavba byla úspěšná? Možná ano, ale zkusme se shodnout na tom, co by měl umět kapitán. Ten by měl vědět, kam je třeba doplnout, co udělat a také v pravou chvíli rozhodnout a vyslovit správný názor.“* (Václav Trojan, 2019)

Podle Trojana (2019) je ředitel zásadním člověkem každé školy. Nejen v období probíhajících změn kurikulární reformy, ale hlavně v každodenní práci ve škole. Důsledky jeho počínání ovlivňují množství zainteresovaných lidí na delší dobu. V České i zahraniční odborné literatuře se klade důraz na specializovanou přípravu ředitele, na jeho vzdělání a rozvíjení manažerských dovedností. (Trojan, 2019, s. 13-14)

Dále Trojan (2019) uvádí, že na základě výzkumných šetření je možné doložit důležitost osoby ředitelů škol a jejich klíčové postavení v systémech vzdělávání. Ředitelé stojí za řadou změn, které se v organizaci školy konají. (Trojan, 2019, s. 13-14)

V současné době je nemyslitelné, aby ředitel kvalitně zajišťoval chod školy a vedl školu na základě intuice i kdyby byl pro tuto pozici nadaný. I při kvalitním delegování činností je potřeba, aby na základě znalostí získaných studiem a systematickým vzděláváním, dosáhl ředitel školy potřebných kompetencí ještě před nástupem do této pracovní pozice. Výzkumná data ukazují, že se podle laických respondentů, ředitelé škol nachází na druhém místě, od kterých společnost očekává, že budou rozvíjet a zároveň stabilizovat obraz školství. (Trojan, 2019, s. 13-14)

Ředitel školy, podle Trojana (2017), je člověk, učitel, který byl zvolen do vedení školy na základě konkurzního řízení zřizovatelem. Ředitel školy je zodpovědný za řízení pedagogického procesu ve všech jeho důsledcích. Pravomoci ředitele školy jsou velmi obsáhlé. Počínaje vytvořením, realizací a evaluací školního vzdělávacího programu, nastavení přijatelných kritérií, vedení lidí a zajištění podmínek pro jejich kvalitní práci.



Odpovědnost ve výběru lidí a zajištění personálního zabezpečení školy je role ředitele obrovská. (Trojan, 2017, s. 102)

Dále podle Trojana (2017), je zároveň ředitel školy odpovědný za dobře koncipovanou vizi školy, za základní směřování školy a jejího školního vzdělávacího programu. Každodenní řízení akcentuje roli ředitele jako manažera. Do přímé reakce ředitel vstupuje například jako hospitující osoba, jako rádce či mentor učitelů, ovšem také jako učitel v různých proměnách a rolích. Samozřejmě je ředitel člen vzdělávacího týmu. (Trojan, 2017, s. 102)

Podle Trojana (2019), jsou nejdůležitějšími činiteli kvalitního pedagogického procesu učitelé, a také ředitel, protože ten je v podmínkách ČR také součástí pedagogického procesu. Tyto osoby společně formují žáky v prostředí školy. Jednou z nejdůležitějších otázek je jejich kvalitní příprava a stále probíhající podpora. Začíná být centrem diskuse nutnost vzdělávání pro budoucí ředitele škol a jejich další rozvoj a podpora, po celou dobu poslání v oblasti řízení školy a řízení pedagogického procesu. (Trojan, 2019, s. 142)

## **2.1 Profesní rozvoj ředitele školy**

*„Cílem života je rozvíjení naší vlastní osobnosti, dokonalá realizace naší přirozenosti: právě proto existujeme.“ Oskar Wilde*

Podle Chvála (2018) v Kritériích kvalitní školy 2017-2018 jsou kladeny vysoké nároky na vedení školy v oblasti vlastního manažerského a pedagogického rozvoje. Některé činnosti může ředitel školy delegovat, ale některé činnosti jsou pouze v kompetenci ředitele školy. Proto by měl využívat možnosti vlastního rozvoje. Nejen formu externího vzdělávání, ale i možnost sdílení dobré praxe s jinými řediteli škol formou kulatých stolů. (Chvál, 2018, s. 44-46)

Z podkladů ČŠI (2019–2020), má mít vedení školy vytvořen plán vlastního pedagogického rozvoje, rozvoje v oblasti školského managementu, který realizuje dlouhodobě, a který má přínos na kvalitu řízení školy. Součástí plánu rozvoje je sdílená dobré praxe na jiných školách podobného typu. (Kritéria ČŠI, 2019-2020, s. 24)

Podle Průchy (2013) je profesní vzdělání forma přípravy, která je zaměřena na výkonu daného povolání, V případě ředitele školy je to vzdělání určené pro vedoucí pracovníky škol a školských zařízení. (Průcha, 2013, s. 223)

## **2.2 Způsoby rozvoje ředitele školy**

Ředitel školy podle Valenty (2017) se může vzdělávat mnoha způsoby. Kromě výše uvedené povinnosti vzdělávání vedoucího pedagogického pracovníka, který je uvedený v § 5 a § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Ředitel školy si může vybrat z velké nabídky institucí, které poskytují další vzdělávání pedagogickým pracovníkům. Mezi důležité způsoby rozvoje ředitele školy patří sdílení dobré praxe, portfolio, stáže v zahraničních školách, semináře, časopisy a publikace s pedagogickým zaměřením. (Valenta, 2017, s. 3)

### **Uvádějící ředitel**

Na základě zjištění Koce (2016) pro začínajícího ředitele školy by byla ideální pozice tzv. uvádějící ředitel. Naše legislativa neumožňuje tuto pozici oficiálně uchopit. Nicméně často se začínající ředitelé obracejí na zkušenější ředitele škol, kteří jim rádi poradí, sdílí své zkušenosti a poskytují praktické rady ve všech oblastech řízení školy. (Koc, 2016, s. 59)

### **Sdílení dobré praxe**

Sdílení dobré praxe podle Chvála (2018), s jinými řediteli škol formou kulatých stolů nebo přímo sdílením nebo výměnou zkušeností s jinými řediteli škol podobného zaměření. Takováto forma spolupráce v osobním rozvoji ředitele školy bývá velmi prospěšná pro obě strany. Kolegiální výměna zkušeností má význam nejen v osobnostním rozvoji ředitele, ale i v rozvoji organizace a také působí jako ochrana před syndromem vyhoření. Ředitelé mohou využít formu sdílení dobré praxe například celodenními stážemi ve spřátelené škole, formou kulatých stolů, schůzek ředitelů v rámci spolupráce s Místními akčními plány (MAP). Na vedoucí pracovníky školy jsou kladeny zvyšující se nároky společnosti. Neustále se měnící legislativní požadavky jsou důvodem stálého vzdělávání ředitelů škol. Vedení školy se může zapojit do projektů získání finančních prostředků, proto je velmi vhodné neustále se vzdělávat a mít přehled. (Chvál, 2018, s. 44-46)

## **Profesní portfolio ředitele školy**

Průcha (2013) označuje portfolio jako soubor určitých produktů, učitele, nebo ředitele, mapující vývoj vlastní odbornosti za určité období. Tím se portfolio stává důležitým prostředkem mapující vývoj osoby učitele, nebo ředitele. (Průcha, 2013, s. 209)

## **Pomáháme školám k úspěchu**

Cílem projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ je podpořit zapojené veřejné základní školy v tom, aby dokázaly motivovat žáky k učení, ze kterého by měli radost. Mezi vybrané formy podpory patří také podpora pedagogického vedení, založená na vizi tzv. Učíci se školy a rozvoje leadershipu. ([www.kellnerfoundation.cz](http://www.kellnerfoundation.cz))

Polanská (2020) v rozhovoru s Monikou Olšákovou, učitelkou, která pracuje s dětmi na badatelské bázi v přírodovědném oboru tvrdí, že záleží na vedení školy, které jí podpořilo v badatelské činnosti s žáky. Společnými silami zajistili peníze na malých projektech a vytvořili zahradu, kterou společně s rodiči upravili tak, aby výuka přírodovědných předmětů mohla probíhat na zahradě. Zahrada má venkovní učebnu, na které se bude pilotovat koncept Učíme se venku. (Polanská, 2020, s. 15)

## **Zahraniční stáže**

Rychlá (2019) uvádí, že další možností rozvoje ředitele mateřské školy jsou zahraniční stáže. Ředitel mateřské školy má možnost porovnat podmínky vzdělávání v mateřských školách v zahraničí. Dobrým příkladem může být projekt Erasmus plus pro mateřské školy, projekt inspiruje ředitele mateřských škol v možném výjezdu na zahraniční stáže. Erasmus plus poskytuje Dům zahraniční spolupráce, který cílí na mnohem více skupin. Podporuje různé instituce, včetně neformálního vzdělávání. O grant mohou požádat všechny mateřské školy zapsané v rejstříku MŠMT. (Rychlá, 2019, s. 30-31)

Zahraniční stáže považuje Průcha (2013) za studijní pobyt na jiném místě, než je vlastní pracoviště. Považuje ji jako významnou formu rozvoje pro řídicí pracovníky. (Průcha, 2013, s. 286)

### **Semináře zaměřené na oblast řízení pedagogického procesu**

Podle Zatloukala (2018) projevují ředitelé mateřských škol největší zájem o semináře orientované na legislativní sféru. Zvýšené množství porušování právních předpisů můžeme chápat jako snížení úrovně pedagogického vedení, případně sníženou účast na dalším vzdělávání ředitelů mateřských škol na dalším vzdělávání. (Zatloukal, 2018, s. 20)

### **Periodika zaměřená na vedení škol**

Průcha (2013) považuje pedagogické časopisy jako odborné časopisy, které se zaměřují na pedagogickou vědu, výzkum, praxi. Časopisy jsou zaměřené odborně, nebo na didaktiku. (Průcha, 2013, s. 194)

Henslová (2017) tvrdí, že ředitelé škol se zajímají o odborná periodika a zabývají se okruhy informací v těchto časopisech, nejen v tištěné, ale i v elektronické formě, zároveň z nich čerpají aktuální informace, které využívají ve své praxi. Překvapující pro autorku je, že problém uplatnění daných sdělení z těchto tiskovin není vždy zodpovídána v očekávaném množství. Henslová se domnívá, že je to problém, který se nemusí týkat nejen čtenářů periodika, ale považuje to jako dílčí problém úspěšnosti ve spojení teorie s konkrétní praxí. Stejný problém platí i pro hodnocení šíře spolupráce ředitelů škol s odbornými periodiky. (Henslová, 2017, s. 50)

## **2.3 Pedagogický proces a jeho řízení**

*„V pedagogickém procesu se zjevným a zajímavým způsobem mísí všechny tři časové roviny – minulost, přítomnost a budoucnost.“* (Trojan, 2018, s. 102)

Podle Trojana (2016) by se dal chápat pedagogický proces jako celkové, systematické edukační působení školy, pedagogických pracovníků na žáky, jehož hlavním cílem, je kultivace žáků. Jde o různorodý proces, který je plastický a vyplývá z něj, že měřit výsledky a dílčí postupy není jednoduché. Proto se pedagogický proces potýká s mnoha problémy. V pedagogickém procesu by měly být správně a pečlivě nastavené cíle

vzdělávání, s přihlédnutím k odborným východiskům, smyslu procesu a k cestě ke splnění cílů. (Trojan et al. 2016, s. 101)

Trojan (2019) tvrdí, na základě kritérií kvalitní školy, že je ředitel kvalitní školy vůdčí osobností pedagogického procesu. Kritéria považují za podstatnou součást vedení pedagogického procesu na aktivitě ředitele školy. Přístup ředitele školy v oblasti řízení pedagogického procesu je základní konstanta pro kvalitu vzdělávání, které škola zajišťuje. Ředitel školy aktivně školu řídí, pravidelně sleduje a vyhodnocuje práci školy a zaujímá účinná opatření na základě vyhodnocených výsledků. Dále ředitel školy aktivně zajišťuje zdravé školní klima – podporuje vztahy mezi učiteli, vzájemné vztahy mezi učiteli a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou podporu a účinnou spolupráci mezi všemi aktéry. Ředitel školy se snaží zajistit optimální personální podmínky pro vzdělávání, zabezpečuje naplňování možných potřeb každému pedagogovi a jeho profesní rozvoj, tvoří podmínky pro sdílení pedagogických zkušeností s dalšími školami a maximálně vhodně podporuje začínající pedagogy. Začínajícím pedagogům poskytuje zpětnou vazbu, společně plánují pedagogický rozvoj a motivuje pedagogy v sebehodnocení. Ředitel školy se snaží zajistit optimální materiální podmínky vzdělávání a sleduje jejich účelné využívání. (Trojan, 2019, s. 64-65)

Podle Trojana (2019) pedagogický proces chápeme jako komplexní vzdělávací působení školy a všech pracovníků na žáka. Pedagogický proces proto zákonitě musí vždy zůstat nejzásadnější činností školy. Za kvalitu vzdělávacího procesu zodpovídá ředitel školy, který svou prací vytváří podmínky ke zkvalitňování vzdělávacího procesu. (Trojan, 2019, s. 133-134)

Podle Bečvářové (2003) má každá škola svůj autonomní, sebeřídící systém, na něj má vliv mnoho vnitřních a vnějších činitelů. Jako hlavní účelovou funkci autorka chápe cílevědomě orientovaný a dobře organizovaný pedagogický proces, jehož výsledky vedou ke stanoveným cílům. Další činnosti školství mají takové funkce, které tento proces podporují a musí se hlavnímu procesu přizpůsobit. V současnosti jsou ředitelky mateřských škol povinné věnovat se jak řízení školy, včetně tvorby školního vzdělávacího programu, ale stále více je na ně kladen tlak v oblasti spolupráce s vnějšími subjekty. Neboť současná mateřská škola se stává komunitním centrem ve svém prostředí. Řízení mateřské školy má zahrnovat jak vnitřní potřeby, tak vnější potřeby školy. Dále podle Bečvářové (2003)

je pojem řízení a pedagogický proces považován jako výchozí činitel ovlivňující celkový charakter školy. Příčina tohoto poměru mezi řízením a pedagogickým procesem jsou jejich těsné účelné spojitosti. Vždy jde o práci s lidmi. Ředitel určuje cíle, směřování školy, zajišťuje podmínky, vede lidi, umí motivovat, zároveň se musí zabývat kontrolou, hodnocením a v neposlední řadě musí evaluovat činnost školy směrem k efektivnímu vzdělávacímu procesu. (Bečvářová, 2003, s. 40)

## **2.4 Pedagogická evaluace**

Průcha (2015) tvrdí, že pojem pedagogická evaluace je poměrně nový pedagogický termín, který se zabývá hodnocením procesů a jevů v edukační praxi. Pedagogická evaluace je podle autora hlavně teorie. Tato teorie tvrdí, že veškeré jevy edukační skutečnosti je možné posuzovat. Zároveň se pedagogická evaluace považuje za metodologii, což je souhrn speciálních procesů, metod a technik, které udávají směr, jakými způsoby a možnostmi lze provádět hodnocení. Vzhledem k tomu, že metodologie pedagogické evaluace pracuje s přesnými nástroji hodnocení, s metodami kvantitativní analýzy dat, slučuje se evaluace nejčastěji s měřením. Tím se rozvinula oblast zvaná edukometrie. Jejím základem je měření výkonů žáků a studentů. (Průcha, 2015, s. 124-125)

### **Evaluace vzdělávacích potřeb ředitele**

Evaluaci vzdělávacích potřeb považuje Průcha (2015), za zjišťování, analýzu a vyhodnocování toho, co potřebují vzdělávající se subjekty od daného typu edukace. Převédeme-li toto tvrzení na ředitele školy, můžeme říci, že evaluace vzdělávacích potřeb ředitele je zajištění, hodnocení a analýza dalšího vzdělávání ředitele v oblastech, které potřebuje ke kvalitnímu naplňování své funkce. Další vzdělávání ředitele by mělo být především zaměřeno na oblast vedení pedagogického procesu, vedení lidí, ekonomickou oblast, právní oblast a komunikační dovednosti. V oblasti vedení pedagogického procesu by měl ředitel využívat poznatky nových metodik, sdílení dobré praxe v jiných školách, aby byl schopen vést ostatní pedagogy ke kvalitnímu vzdělávacímu procesu. (Průcha, 2015, s. 125)

## **Evaluace pedagogického procesu**

Na základě poznatků Trojana (2017) existuje dvojí pohled na evaluaci, a to vnitřní a vnější. Vnitřní evaluaci neboli autoevaluaci považuje autor jako systematické, naplánované a řízené hodnocení kvality práce školy. Je to proces, který kombinuje jednotlivé manažerské funkce a reflektuje dosavadní průběh, porovnává aktuální stav s naplánovanou podobou. Výsledky, které ředitel školy získá autoevaluací pomáhají při dalším plánování efektivního rozvoje školy, směřování školy a zároveň slouží jako zpětná vazba k organizaci vlastní činnosti a dalšímu východisku práce ředitele školy. Vnější pohled zajišťuje Česká školní inspekce, která zveřejňuje kritéria kvalitní školy. Ta jsou rozdělena na pět oblastí a jsou modifikována podle typu škol. (Trojan, 2017, s. 77)

Trojan (2019) také tvrdí, že evaluace je teoreticko-praktická disciplína, která se z řady příčin vyvíjí velmi rychle. Ve veřejné oblasti je příčinou zvýšený tlak na kvalitní a efektivní práci školy a přijímání zodpovědnosti nejen za řízení pedagogického procesu, ale i ostatních disciplín vedení školy. (Trojan, 2019, s. 141)

Syslová (2012) hovoří o tom, že evaluaci je potřeba vnímat jako postup, který přispívá ke zvyšování kvality. Na rozdíl od hodnocení, které Syslová považuje jako jednorázovou činnost, na kterou nenavazuje další hodnocení. (Syslová, 2012, s. 23)

Podle Syslové (2012), autorky „Programu mateřská škola podporující zdraví“, považuje evaluaci za výsledek interní a externí evaluace z něhož vznikne souborné vyhodnocení práce a působení celé mateřské školy. (Syslová, 2012, s. 23)

## **Autoevaluace**

Trojan (2017) považuje autoevaluaci jako systematický, předem plánovaný a řízený proces hodnocení kvality práce školy, pracovníků. Autoevaluaci považuje za podstatný a nezastupitelný proces, který je souhrou manažerských funkcí a zároveň reflektuje dosavadní průběh, který porovnává současný stav s naplánovanou podobou. Výsledky autoevaluace jsou podkladem pro tvorbu výroční zprávy. Avšak mezi hlavní příjemce zprávy z autoevaluace patří management příslušné školy a tým jejích pracovníků. (Trojan, 2017, s. 77)

Autoevaluaci Syslová (2012) považuje jako soustavné a zamýšlené vyhodnocení na bázi předem vymezených měřítek, které se zaměřují na zkvalitnění práce školy a je předmětem pro zavádění a vedení transformací ve škole.“ (Syslová, 2012, s. 24)

Zároveň Syslová (2012) uvádí, že základním znakem autoevaluace rozumíme rozpoznávání kvality školy, umění doložit kvalitu školy, a umět také pracovat s chybou. Důležité je umět řídit školní vzdělávací program. (Syslová, 2012, s. 24)

Shánilová (2011) považuje autoevaluaci jako nezbytný předpoklad pro externí evaluaci. Kombinace autoevaluace a evaluace je smysluplná a pomáhá vytvářet kvalitní a efektivní školy. (Shánilová, 2011, s. 8)

Dále Shánilová (2011) uvádí, že můžeme autoevaluaci považovat jako potenciální prostředek zjištění, kde se škola nachází a je zároveň součástí východiska rozvoje školy. (Shánilová, 2011, s. 16)

## **2.5 Hodnotící zprávy České školní inspekce (ČŠI)**

### **Pedagogické vedení mateřské školy**

*„Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu.“* (Lazarová et al. 2015, s 5)

V Kritériích ČŠI (2019-2020) je v oblasti vedení pedagogického procesu mateřských škol kladen důraz na aktivní přístup vedení školy. Přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogického procesu je nejzásadnější oblast řízení školy, která ovlivňuje kvalitu předškolního vzdělávání. Důraz se klade na realizaci opatření a jejich řízení, sledování a zároveň vyhodnocování s následujícím přijímání opatření. Důležitou součástí vedení pedagogického procesu je vytváření zdravého školního klimatu, zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru, ale také zajištění materiálních podmínek pro vzdělávání předškolních dětí. Důležitou podmínkou kvalitního pedagogického vedení je vlastní profesní rozvoj vedoucích pracovníků mateřských škol. Vedení školy aktivně řídí pedagogický proces na úrovni školy. Podporuje pedagogický rozvoj školy v souladu s rozvojovým plánem školy. Pravidelně vyhodnocuje nejen stav všech pedagogických procesů vzdělávání, ale i další



oblasti řízení školy. Má promyšlený způsob autoevaluace. Procesy řízení a vyhodnocování průběhu pedagogického procesu jsou prováděny efektivně a aby byly vytvořeny podmínky kvalitního vzdělávání každého dítěte. Zároveň vedení mateřské školy respektuje všechny právní předpisy. Další oblasti jako je zdravé školní klima, naplňování potřeb všech pedagogů, zajištění materiálních podmínek, přispívají ke kvalitnímu pedagogického procesu. Vedení školy vytváří svůj plán pedagogického i manažerského rozvoje a tento plán cílevědomě realizuje. Realizace plánu se pozitivně odráží na kvalitě řízení školy. Součástí plánu je výměna zkušeností na podobném typu školy. (Kritéria ČŠI, 2019-2020, s. 23)

### **Hodnocení Talis 2013**

Mezinárodní šetření Talis 2013 (2015) je souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR. I když je tento dokument zaměřený na ředitele základních škol, neměl by být opomíjen řediteli mateřských škol. Ředitel mateřské školy má vidět problematiku školství v celém kontextu a v návaznosti. Navíc se v mnohém problematika vedení školy prolíná napříč všemi stupni vzdělávání. Ředitelé základních škol se podle zprávy Talis mají potřebu vzdělávat v oblasti práva, inkluzivního vzdělávání, práce s konkrétní změnou, nebo reflexe s týmem. Individuální podporu hledají pouze ve chvíli nouze. A za nejvíce užitečné považují sdílení mezi řediteli. Inspiraci by rádi čerpali ve školách vedených svými kolegy řediteli. Nejméně důrazu kladou ředitelé škol na vlastní podporu profesního rozvoje. (Lazarová et al, 2015, s. 5)

### **Hodnocení Talis 2018**

#### **Národní zpráva Talis 2018**

Výzkum o výkonnosti české vzdělávací soustavy v mezinárodním porovnávání je podle Zatloukala (2019) důležitou informací o stavu českého školství. V šetření je velké množství využitelných informací o podmínkách, v nichž učitelé a ředitelé škol pracují. Vzdělávání dětí, žáků a studentů je nejdůležitější a nejvýznamnější službou, kterou stát poskytuje. Na učitele jsou kladeny nároky v mnoha oblastech jako je např. inkluze, vedení třídy, moderní trendy výuky, prevence rizikových jevů. Aby učitel splňoval všechny požadavky

a nároky na něj kladené, potřebuje intenzivní podporu od svého ředitele. Potřebuje zajistit podmínky pro kvalitní výuku. Dále Zatloukal (2019) tvrdí, že ředitel musí kromě kvalitního vzdělávání disponovat mnoha dovednostmi souvisejícími s řízením pedagogického procesu a celkově s vedením školy jako komplexní instituce. Hodnocení Talis vyhodnocuje podmínky a slouží jako základ pro zlepšování podmínek ředitelů škol a tím podmínek učitelů. (Boudová, Šťastný a Basl, 2019, s. 5)

Dále šetření Talis 2018 podle Boudové et al. (2019) sleduje názory učitelů a ředitelů škol v oblasti řízení pedagogického procesu, profesního rozvoje, vedení výuky. Ředitelé a učitelé poskytli informace ohledně profesního vzdělání, profesních postojích a postupech výuky, kdy byla hodnocena zpětná vazba. (Boudová et al, 2019, s. 11)

Šetření Talis 2018 podle Boudové et al. (2019), ve zprávě uvádí, celkem pozitivní hodnocení ředitelů škol v ČR oproti ředitelům EU, oblast zavádění inovací a otevřenosti školy jako celku. Je to možná dáno vysokou autonomií škol v českém kontextu. (Boudová et al, 2019, s. 29)

## **Výroční zprávy ČŠI**

Podle Zatloukala (2018), je základním předpokladem pro přijímání vhodných opatření zajišťujících zvyšování vzdělávání každého dítěte, žáka i studenta je periodicky se opakující hodnocení vzdělávacích výsledků. Vnější vyhodnocování kvality a smyslu vzdělávání v České republice zajišťuje Česká školní inspekce (ČŠI). ČŠI se díky svých evaluačním aktivitám propojujících zjištění a informace z různých typů inspekčních zpráv, snaží poskytovat důležité využitelné informace o výkonu naší vzdělávací soustavy. ČŠI postupně snižuje význam kontrol ve prospěch hodnocení pedagogických procesů. Změny v přístupu k externímu hodnocení kvality vzdělávání jsou navázány na zvýšené uplatňování formativního hodnocení. Česká školní inspekce poskytuje školám zpětnou vazbu o průběhu a výsledků vzdělávání s vytýčením silných i slabých stránek včetně konkretizace námětů a doporučení ke zlepšení dílčích kroků vzdělávání a k udržení vysoké kvality. ČŠI nabízí metodické aktivity, které poskytují školám možné využití ke zlepšení procesu vzdělávání.

ČŠI tak poskytuje důležitou zprávu o stavu školství v České republice. (Zatloukal, 2018, s.1)

## **2.6 Institucionální podpora ředitelů škol**

### **Projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO)**

Projekt SYPO znamená Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů a jen určen aktivním pedagogům se zájmem o oborové didaktiky. Pro ředitele škol, podle Štěpánka (2019), připravuje Stálou konferenci ředitelů (SKŘ). Projekt je pětiletý a na financování se podílí Evropská unie. Ředitelé, kteří se do projektu zapojí budou moci využívat všech jeho výhod. Kromě Stálé konference ředitelů škol budou moci využívat nástroje na podporu svého vlastního profesního rozvoje a seznámí se s informacemi, které budou ředitele inspirovat ke zvyšování kvality školy. Dále Štěpánek tvrdí, že se členové SKŘ budou zabývat Standardem ředitele nebo Modelem profesního rozvoje vedení škol. Ten obsahuje i doporučení a kontinuální vzdělávání ředitelů a jejich zástupců v průběhu celé kariéry. (Štěpánek, 2019, s. 32)

### **Projekt Strategické řízení a plánování ve školách (SRP)**

Projekt SRP znamená systém podpory pedagogického leadershipu v českých školách. Pfauser (2019) tvrdí, že ten, kdo dokáže vést jiné, musí jít v čele před ostatními. Cíl je dosažitelný pouze tam, kde je více lidí, kteří plní cíl své organizace. Být manažerem znamená zastávat formální roli. Do role manažera postavil zřizovatel ředitele na základě konkurzního řízení. Ale efektivní vedení ještě neznámá, že bude manažer dobrým leaderem své organizace. Projekt SRP napomáhá rozvíjet pedagogický leadership. Odborníci na tento projekt si uvědomují, že kromě dalších znalostí a dovedností v oblasti vedení škol je potřeba kultivace osobnosti ředitele školy tak, aby rozvíjel své nejen manažerské předpoklady, ale aby se stal skutečným vůdcem. SRP zprostředkovává služby zkušených ředitelů, kteří formou mentoringu a dalších technik pomáhají začínajícím ředitelům. (Pfauser, 2019, s. 49)

### **3 Shrnutí teoretické části**

V teoretické části bakalářské práce byly vysvětleny základní pojmy týkající se ředitele mateřských škol a jeho vzdělávacích potřeb v oblasti pedagogického vedení.

Hlavním předpokladem kvalitního vedení mateřské školy je osobnost ředitele školy, který je základním faktorem řízení pedagogického procesu. V práci jsou uvedeny možnosti, které má ředitel ve zdokonalování se v této oblasti řízení školy.

## **II. Praktická část**

Praktická část navazuje na teoretickou část. V praktické části jsou využity termíny a poznatky zjištěné v teoretické části práce. A výsledky šetření jsou porovnány s výsledky teoretické části práce.

### **4 Metodologie výzkumu**

Zásadní rolí, podle Švaříčka (2014), kvalitativního výzkumu hraje analýza dat provedená badatelem. Jednou z dalších charakteristik kvalitativního výzkumu je dialogičnost. Badatel si v počáteční fázi prostuduje realitu, a tím získá pochopení zkoumaného jevu. Poté zpracuje analýzu a interpretaci dat a vytvoří výzkumnou zprávu, která je vypovídající o realitě a teorii. Konečná podoba teorie dostává podobu dialogu, neboť obsahuje názor badatele a účastníka výzkumu. (Švaříček et al.2014, s. 25-26)

#### **4.1 Stanovení výzkumného problému**

Bakalářská práce zkoumá vzdělávací potřeby ředitelů mateřských škol v oblasti pedagogického vedení. Sleduje potřeby ředitelů v dané oblasti, naplňování představ ředitelů mateřských škol o dalším vzdělávání v oblasti vedení pedagogického procesu. Dále výzkumné šetření sleduje využívání možností dalšího vzdělávání ředitelů mateřských škol a současně vyhodnocuje nabídku vzdělávacích institucí v oblasti vedení pedagogického

procesu. Zároveň se práce zabývá faktory, které ředitele mateřských škol odvrací od naplňování vzdělávacích potřeb v oblasti vedení pedagogického procesu.

## **4.2 Výzkumný problém, cíl bakalářské práce a výzkumné otázky**

Bakalářská práce zkoumá vzdělávací potřeby ředitelů mateřských škol v oblasti pedagogického vedení. Sleduje potřeby ředitelů v dané oblasti a jejich naplňování. Dále výzkumné šetření sleduje využívání možností dalšího vzdělávání ředitelů mateřských škol a současně vyhodnocuje nabídku vzdělávacích institucí v oblasti vedení pedagogického procesu.

Bakalářská práce si klade za **cíl** vymezit vzdělávací potřeby ředitelek vybraných mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu a zjistit, zdali a jakým způsobem jsou tyto potřeby naplňovány.

Dalším cílem bakalářské práce je vymezit komplikace, které musí ředitelky překonávat, aby mohly naplňovat vzdělávací potřeby v oblasti vedení pedagogického procesu.

V souladu s cílem jsem definovala následující výzkumné otázky:

- a) Jaké vzdělávací potřeby mají ředitelky vybraných mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu?
- b) Jakým způsobem ředitelky těchto mateřských škol naplňují vzdělávací potřeby?
- c) Jaká je nabídka vzdělávacích možností a její využívání ředitelkami mateřských škol?
- d) Jaké činnosti ředitelky mateřské školy nejvíce odvrací od naplňování vzdělávacích potřeb v oblasti pedagogického vedení?

## **4.3 Výzkumná metoda, sběr dat a jejich analýza**

S ohledem na výzkumný cíl a definované výzkumné otázky byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup založený na hloubkových rozhovorech. Celkem bylo realizováno pět polostukturovaných rozhovorů.

Dva z rozhovorů byly uskutečněny s pracovníky Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV<sup>6</sup>), v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Rozhovory byly zaměřeny na projekty SYPO a SRP. S odborníky na projekt SYPO byl proveden skupinový rozhovor. Každý z účastníků odpovídal na otázku ze svého sektoru. Hlavní otázka výzkumu v projektu SYPO a SRP byla, v čem spočívá význam projektů pro ředitele mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu. A jakým způsobem podporu ředitelé využívají.

Oslovené ředitelky mateřských škol působí ve Středočeském kraji, ale jsou z jiných okresů. Jedna mateřská škola je z okresu Nymburk, druhá z okresu Benešov a třetí z okresu Kutná Hora.

Tabulka 1

Přehled respondentů

Pseudonym	Délka praxe	Typ respondenta
Miriam	16 let	Ředitelka mateřské školy
Michaela	26 let	Ředitelka mateřské školy
Jana	16 let	Ředitelka mateřské školy
Iveta	18 měsíců	Projekt SYPO
Jan	18 měsíců	Projekt SYPO
Blanka	18 měsíců	Projekt SYPO
Tomáš	4,5 roku	Projekt SRP

Rozhovory byly, se souhlasem účastníků šetření nahrány na diktafon a poté přepsány. Na závěr práce vyhodnoceny a následně byly rozhovory vyhodnoceny způsobem otevřeného kódování s definováním základních kategorií.

<sup>6</sup> Od 1.1.2020 Národní pedagogický institut, vznikl sloučením Národního institutu dalšího vzdělávání a Národního ústavu vzdělávání

## 5 Výsledky výzkumu

Tato část práce se věnuje popisu zjištěných kategorií, které se týkají vzdělávacích potřeb ředitelek mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu. Pro lepší přehlednost byly kapitoly rozčleněny podle výzkumných otázek, které byly položeny dotazovaným účastníkům rozhovorů.

### 5.1 Vzdělávací potřeby

První z otázek cílila na vzdělávací potřeby ředitelek mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu.

Účastníci diskuse se shodují v tom, že ředitelky mateřských škol projevují zájem o vzdělávání v oblasti vedení pedagogického procesu. Michaela se vyjádřila, že se považuje za kouče, že jí vyhovuje ve vedení pedagogického procesu koučováním. V tomto názoru se shoduje s Tomášem, odborníkem z projektu SRP.

Dále ze slov účastníků diskuse vyplývá, že vedení pedagogického procesu je spojené s vedením lidí, kde kladou důraz na samostatnost pedagogů, která se rozvíjí díky koučování.

*„Koučování mi hezky pasuje do celého systému strategického rozvoje školy a do leadershipu. Tam je práce s vizí, týká se osobního rozvoje osobnosti a nastavuje vize, plánuje jednotlivé kroky.“ (Tomáš)*

*„Dále projekt SYPO nabízí Stálou konferenci ředitelů. Ale v této konferenci respondenty zapojené nejsou.“ (Jan)*

*„Zpočátku byla představa, že se Stálá konference ředitelů bude zabývat nejen pozicí ředitele, ale i na zástupce. Po prvním výběrovém řízení máme jen ředitele a zástupci tam zatím nejsou.“ (Blanka)*

*„Zaměření na hospitace, když třeba potřebuji nějaké vysvětlení.“ (Miriam)*

*„Já jsem kouč. Mé zaměření je k lidem. Mám syna fotbalistu a vidím to tak, že trenér také neběhá s ním, když hrají zápas. Jsem kouč, který řekne lidem svá pravidla, řekne jim své věci, které bych chtěla, abychom někam došli, vzájemně si dáme nějaká pravidla a já jako*

*kouč už jen sleduji, kam se ta hra žene. Pokud se mi zdá, že je to někam, kam bych nechtěla, pokud mne lidi přesvědčí, že je to v pořádku, tak jako kouč na to přistoupí, pokud mne přesvědčí, že jdou správnou cestou.“ (Michaela)*

*„Ředitel se potřebuje vzdělávat, potřebuje jít dál, potřebuje zase něco nového, strategický plánování bylo i předtím, jenomže se tomu neříkalo strategický plánování.“ (Jana)*

*„Protože strategie je úplně všechno, motivování zaměstnanců, kontrola zaměstnanců, patří do toho všechny ty funkce, který by měl lídr toho zařízení mít. Tedy pořád, i když jsem vystudovala vysokou školu, management, bakalářský, magisterský, tak pořád mě to neopravňuje k tomu vlastně sedět a nevzdělávat se.“ (Jana)*

Všichni účastníci rozhovorů se shodují na tom, že potřeba vzdělávání ředitelů je velmi důležitá pro to, aby ředitel dál kvalitně rozvíjel školu. Ideální je vést učitele k samostatnosti. Vedení pedagogického procesu je provázané s vedením lidí, učitelů, kteří jsou vykonavateli pedagogického procesu. Mezi zajímavé projekty patří Stálá konference ředitelů, která podporuje mezi řediteli dialog, vyjadřují se ke celospolečenským problémům a podporují důstojnost postavení ředitele školy napříč všemi stupni vzdělávání.

## **5.2 Naplňování potřeb**

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na to, jakým způsobem probíhá naplňování potřeb ředitelek mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu.

Miriam využívá velké organizace zaměřené na vzdělávání pedagogických pracovníků VISK a NIDV. Druhá z oslovených ředitelek více využívá seminářů, které pořádají místní akční plány.

Z výpovědí dotazovaných ze strany NIDV v rámci projektu SRP je zaměřená na vedení pedagogického procesu více než projekt SYPO. V projektu SYPO je na ředitele zaměřená Stálá konference ředitelů.

*„Ředitelé, kteří procházejí tímto cyklem tvrdí, že by se rádi učili v tzv. funkčním studiu, protože tam to obsažený není jako téma, pouze okrajově.“ (Tomáš)*



*„Využívám vzdělávání, které nabízí různé profesní vzdělávací organizace, jako je VISK, NIDV...“ (Miriam)*

*„Jezdím na různé semináře zaměřené na řízení pedagogického procesu, prakticky využívám své zkušenosti, osvědčilo se mi koučování.“ (Michaela)*

*„Byla jsem na semináři od inspekce ohledně tvorby školních vzdělávacích programů a jejich ukládání do Inspisu. Nejdříve jsem si říkala, co to bude, a nakonec mne to oslovilo.“ (Michaela)*

*„Člověk musí jít dál, nesmí zůstat stát. musíš se furt zajímat, ať už jsou to odborné články, nebo semináře, jsou různé semináře zaměřené a já si z toho semináře odnesu, třeba takhle málo, ale odnesu si z něj to, že mám nějaký kontakty na lidi. Pořád si myslím, že je člověk ředitel, musí se vzdělávat. Ať už to je hodnocení zaměstnanců, ať už je to jejich vedení, pořád i v tom plánování, pokaždé najdu nějakou novou myšlenku.“ (Jana)*

Z odpovědí na otázku jakým způsobem probíhá naplňování potřeb vyplývá, že další vzdělávání ředitelek škol probíhá v různých organizacích. Ředitelky nevyužívají pouze seminářů zaměřených na vedení pedagogického procesu. Ale i seminářů v dalších oblastech vedení školy. Ředitelky si jsou vědomy, že nemůžou zůstat stát na jednom místě, že to, co platilo na začátku jejich kariéry se posunulo jinam a činnosti musí přizpůsobit době a realitě.

### **5.3 Nabídka a využívání nabídky**

Cílem otázky na nabídku a využívání nabídky dalšího vzdělávání pro ředitelky mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu bylo zjistit, jestli je nabídka pro ředitelky mateřských škol v dostatečném rozsahu a jestli ředitelky tuto nabídku využívají.

V této oblasti se opět ukázalo, že Miriam spíše využívá nabídky dalšího vzdělávání u větších organizací a Michaela se spíše vzdělává v rámci místních akčních plánů. Jana využívá také spíše větší organizace jako je VISK nebo NIDV. Zmínila, že navštěvuje i semináře od Olchavové <sup>7</sup>, které jsou zaměřeny na ředitele škol.

---

<sup>7</sup> Dita Olchavová pořádá semináře zaměřené na osobnostní rozvoj ředitelů škol

Nabídka ze strany projektu SRP je koučování, o kterém se zmínila Michaela.

Oslovení respondentky z řady ředitelek mateřských škol se rozchází ve využívání typů organizací. Z toho plyne, že nabídka je různorodá a oslovené ředitelky se o další vzdělávání v oblasti vedení pedagogického procesu zajímají a využívají jej. Jana zajímavě hovořila o seminář Strategické plánování dříve od NIDV, nyní NPI.

*„U nás podporujeme ředitele v rámci DVPP, formou jednodenních programů a většinou je to návaznost na kvalifikační studium ředitelů.“ (Jan)*

*„Hlavní přínos projektu SYPO pro ředitele mateřských škol je v podobě podpory začínajících učitelů. V rámci pilotáže máme zapojenou jednu mateřskou školu. Je tam přímý přínos, jak se v mateřské škole učí, jak projít adaptačním obdobím začínajícího učitele. Potom podpora bude v tom, až se zahájí kabinety v rámci mateřských škol, tak se dostane stejná podpora jako se dostává předmětům hlavním, co byly vydefinované, tak by měly vzniknout i pro mateřské školy. Vznikne z toho i nějaké další vzdělávání.“ (Jan)*

*„Koordinujeme a metodicky vedeme procesy místního akčního plánování.“ (Tomáš)*

*„Další okruh aktivit, to je vlastně vzdělávání, který je otevřený školám, ať už jsou to mateřské, základní, nebo střední školy.“ (Tomáš)*

*„Dostávám se k třetí aktivitě a tou je intenzivní podpora ředitelů škol.“ (Tomáš)*

*„...ředitelé získávají služby koučů nebo koučovaných, tak se taky učí dovednosti koučovat. Protože můžou tuto dovednost uplatnit při procesech kolektivního vyjednávání a vymýšlení vizí, plánování a tak dále.“ (Tomáš)*

*„.... využívám, pokud je nabídka od VISK nebo NIDV a některých dalších profesních organizací, tak určitě, a co se týká vedení nebo řízení pedagogického procesu...“ (Miriam)*

*„Využívám, pokud jsou novinky, nyní jsou různé nové zákony, tak se s tím musím také seznámit. Nestací si přečíst článek. Je to v pořádku, že jsou možnosti seminářů.“ (Michaela)*

*„V prosinci 2018 jsem se přihlásila na strategické plánování, od NIDV, byl to cyklus seminářů o strategickém plánování.“ (Jana)*

Z odpovědí Jana a Tomáše vyplývá, že nabídka dalšího vzdělávání je systematická a cílená na ředitele škol, nebo jejich zástupce. Ale není přímo určená na vedení pedagogického procesu, ale komplexní vzdělávání obsahuje kromě jiných dovedností i vedení pedagogického procesu. Z odpovědí ředitelek mateřských škol vyplývá, že využívají převážně možností dalšího vzdělávání u velkých institucí jako je VISK nebo NIDV.

## 5.4 Komplikace

Cílem poslední otázky bylo zjistit, jaké komplikace při naplňování vzdělávacích potřeb ředitelek mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu cítí oslovené respondentky, a zároveň byl zajímavý postřeh organizací, které nabízejí ředitelkám další vzdělávání.

Účastníci z projektu SYPO pocítují překážky v oblasti dostupnosti a času. Účastník výzkumného šetření z projektu SRP Tomáš, pocítuje překážky ve strachu ředitelů ze změny, a také z pohodlnosti ředitelů něco měnit. A zároveň respondent vnímá, že se ředitelé cítí osamoceni.

Účastníci šetření z řady ředitelek mateřských škol se shodují, že jim komplikují vzdělávání v oblasti pedagogického procesu administrativní záležitosti a zároveň čas, který jim ukrádají další důležití činitelé, jako je například zřizovatel, kterému často musí vysvětlovat nesmyslné nápady, kterými se snaží tzv. zlepšit podmínky.

*„Mateřské školy jsou menší, ředitelky tam musí být s dětmi, tak není úplně efektivní, aby musely jezdit daleko na nějaké workshopy nebo skupinové konzultace.“ (Iveta)*

*„...že jsou ředitelé, já jim říkám střelci, to jsou ředitelé, kteří mají bohatý zkušenosti, kteří jsou ve funkci dlouho a ví, jak by ty věci měly fungovat, ale jejich hlavním zájmem je nic neměnit. Oni to mají osvědčený, mají to ze své zkušenosti a oni jsou v tomhle hodně direktivní a brání se změnit, protože mají pocit, že kdyby se něco změnilo, tak to ty starý pořádky rozbije. V jistém smyslu zakonzervovává školu a neumožňuje další rozvoj.“ (Tomáš)*

*„Ředitelé se cítí osamoceni, že nemají kolem sebe, na koho se obrátit, ale někteří vnímají, že vůbec nejsou schopni realizovat svoje vize v nastaveném systému, protože jsou na všechno sami.“ (Tomáš)*

*„Určitě je to administrativa, nemám zástupkyni, nemůžu si jí dovolit. Té administrativy je moc.“ (Miriam)*

*„...nedostatek času brzdí, že bych se více chtěla věnovat vedení pedagogického procesu, ale související administrativa mi neumožňuje v takové míře, ve kterém bych se ráda procesu věnovala.“ (Miriam)*

*„Papíry, neustálé tabulky, tisíc telefonátů, které prakticky člověk řeší. Myslím si, že máme strašně moc papírů, nikdo to mnohdy nečte a dělá se papír na papír. Když jde do tuhého, oni jdou po papírech.“ (Michaela)*

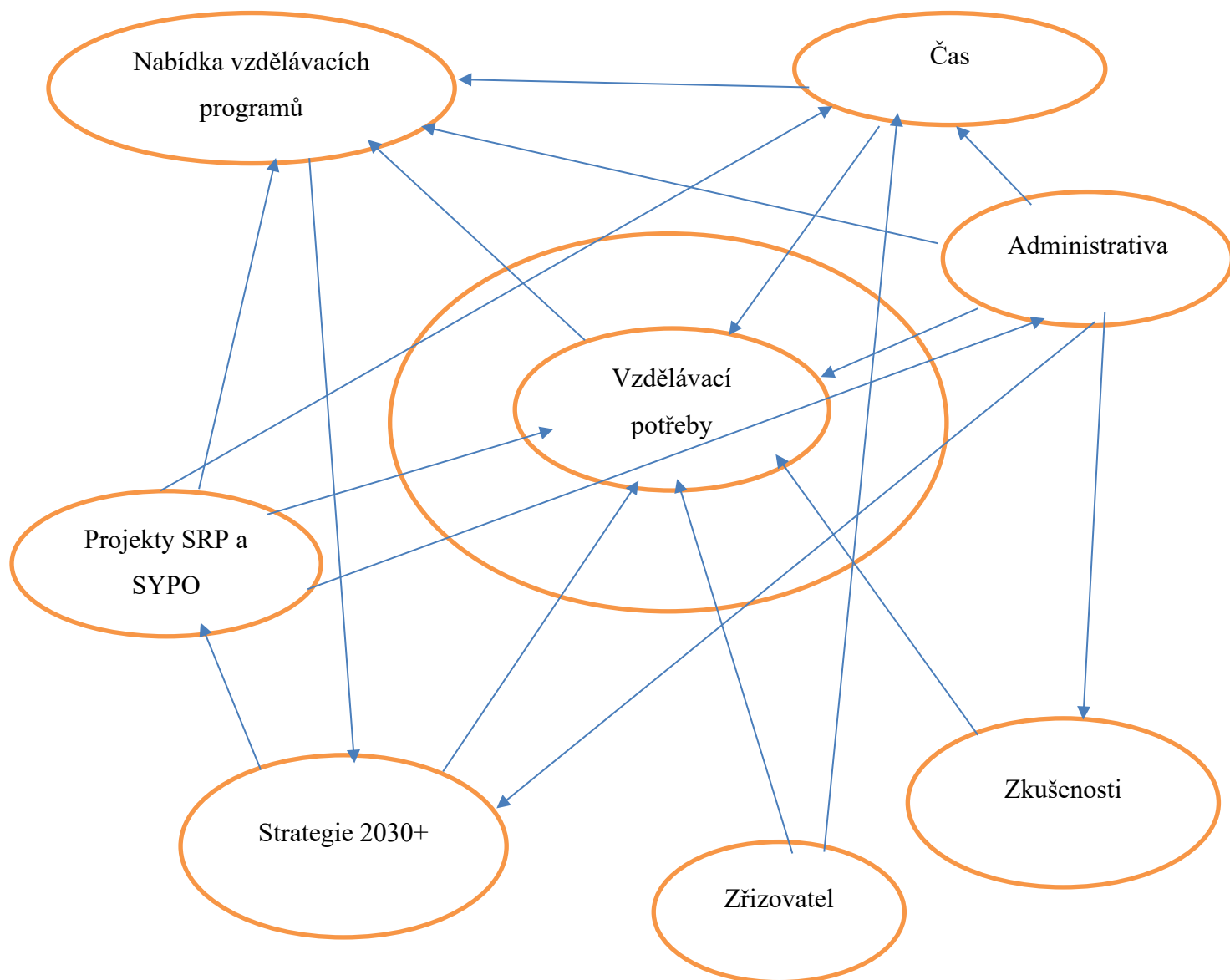
*„Spousta ředitelek to vzdala proto, že to nezvládají, mají malé děti, nezvládly to z důvodů, že se prostě ten čas musí tomu věnovat.“ (Michaela)*

*„Komplikace jsou třeba ekonomické, tak přemýšlí zřizovatel. Takže může dojít k rozporu. Vyměnila se rada a zastupitelstvo a než zastupitelstvo pronikne, jaká jsou specifika ve školství. Loni třeba přišli a zase zjišťovali proč nenakupujeme centrálně papír nebo čistící prostředky všechny školy. Já sem říkala, víte, každá škola má jiné potřeby. Vysvětlování takových nesmyslných požadavků tě dost zdržuje.“ (Jana)*

*„Když máš pracovat na šablonách, protože to taky patří k nějakému rozvoji, takže to já se tím musím zabírat, protože mě to v té práci dál zdržuje, protože bych potřebovala mít člověka, kterej tomu rozumí, a který by to udělal za mě. Potřebovala bych administrativního pracovníka. Protože my jsme tady ve školkách na to sami.“ (Jana)*

Výsledky šetření ukazují, že rizika nebo komplikace, které brání dalšímu vzdělávání mají několik charakterů. Iveta vidí problém v tom, že ředitelky mateřských škol mají vysoký počet přímé pedagogické činnosti. Naproti tomu Tomáš vnímá, že ředitelé škol se cítí osamoceni. Další komplikací v rozvoji školy Tomáš považuje ředitele, kteří jsou ve funkci dlouho a mají pocit, že už není potřeba nic měnit, že všechno funguje. Rozhovory s ředitelkami mateřských škol ukázaly, že Miriam, Michaela i Jana se shodují v tom, že největší komplikací je administrativa a časové vytížení ředitelky školy.

### Schéma výsledků rozhovorů



#### Ze schématu vyplývá:

Vzdělávací potřeby ředitele mateřských škol ovlivňuje mnoho činitelů. Nabídka vzdělávacích programů reaguje na potřeby ředitelek mateřských škol. Je poměrně široká, ale není přímo určená na vedení pedagogického procesu. Účastnice rozhovorů využívají nabídky od velkých poskytovatelů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako je VISK a NIDV. Kromě toho také využívají nabídky Místních akčních plánů (MAP) a nabídky menších organizací jako je Olchavová, která má semináře zaměřené na ředitele

škol. Nabízí semináře zaměřené na koučování, myšlenkové mapy, vedení porad, hospitační balíček

a další manažerské dovednosti. Z názorů oslovených ředitelek vyplývá, že další vzdělávání ředitelek považují za klíčové k tomu, aby svou organizaci rozvíjely.

Podle slov ředitelek mateřských škol ovlivňuje jejich využívání možnosti dalšího vzdělávání v oblasti vedení pedagogického čas, který musí věnovat administrativě a zřizovateli.

Administrativa snižuje možnost dalšího rozvíjení ředitelky mateřské školy, neboť ředitelka nemá možnost zaměstnat administrativního pracovníka.

Ani jedna z oslovených ředitelek neznala projekt SRP. Nejspíš je to tím, že tyto mateřské školy z pohledu ČŠI nemají tak zásadní rezervy, aby byly ředitelky osloveny pracovníky z projektu SRP ke spolupráci s emeritním ředitelem. Je to dáno tím, že všechny tři oslovené ředitelky mateřských škol mají dlouholeté a bohaté zkušenosti s vedením mateřských škol.

Ani jedna z dotazovaných ředitelek mateřských škol neuvedla finance jako zdroj komplikací vzdělávání v oblasti pedagogického procesu.

## **5.5 Nabídka dalšího vzdělávání pro ředitele mateřských škol od projektů SYPO a SRP**

Podle slov pracovníků v projektu SYPO je nabídka dalšího vzdělávání nejen pro ředitele škol velmi široká. Pro ředitele škol je spíše věnovaná Stálá konference ředitelů, kde se pravidelně setkávají ředitelé škol. Dále SYPO nabízí projekt, který podporuje začínající učitele.

Podle dotazovaného účastníka rozhovoru v projektu SRP je nabídka pro dalšího vzdělávání pro ředitele škol také široká, avšak není specializovaná na vedení pedagogického procesu, ten je v nabídce obsažen, ale není hlavním bodem. Zlom by měl nastat v novém uspořádání dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení. Kdy by mělo toto studium obsahovat i oblast vedení pedagogického procesu, která do této doby byla obsažena ve studiu jen okrajově. SRP se věnuje ředitelům škol na základě spolupráce s Českou školní inspekcí, která předá informaci o škole, která má rezervy. Pracovníci ze SRP osloví daného

ředitele školy a pokud má ředitel zájem, začne spolupráce, aby se škola v dané oblasti zlepšila.

Projekty SYPO a SRP, které jsou součástí NIDV tak reagují na potřeby škol v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vedoucích pracovníků. Podle výsledků rozhovorů jsou plně využívány. Strategie 2030 +, která je zatím pouze jako pracovní verze reaguje také na projekty NIDV. A zároveň reaguje na vzdělávací potřeby ředitelů škol v oblasti vedení pedagogického procesu.

## 6 Závěr

Bakalářská práce se věnovala vzdělávacím potřebám ředitelů mateřských škol v oblasti řízení pedagogického procesu. Byla zaměřena na zjištění možností ředitelů mateřských škol dalšího vzdělávání v oblasti vedení pedagogického procesu, jak se ředitelé věnují dalšímu vzdělávání v této oblasti a jaké překážky jsou ředitelům kladeny v jejich dalším rozvoji a vzdělávání. Dalším důležitým zjištěním bylo, jaké organizace, poskytující další vzdělávání, ředitelé využívají a jaké vzdělávání naopak ředitelům poskytuje organizace, která zajišťuje další vzdělávání pedagogickým pracovníkům. Jaké možnosti ředitelé mají ve spolupráci s dalšími projekty.

Na ředitele, nejen mateřských škol, je vyvíjen celospolečenský tlak, který vychází z autonomního postavení ředitelů škol, kdy jsou na ředitele kladeny mnohé nároky, které musí zvládat. Kvalitu školy utváří především svou osobností právě ředitel školy. Důležité jsou jeho postoje, schopnosti, způsob jednání, a především způsob vedení školy a vedení pedagogického procesu. Bez lidí, které vede, by škola nemohla existovat. Pokud nejsou lidé vedeni kvalitně, nemůže škola dosáhnout kvalitního vzdělávání pro své děti, žáky, studenty.

Ředitelé českých škol mají podle (Federičová, 2019. s. 14) vysokou administrativní zátěž v porovnání se zeměmi OECD, ale nejnižší připravenost na svou funkci. Toto tvrzení také odpovídá výsledkům rozhovorů dotázaných ředitelky mateřských škol. Všechny ředitelky mají vystudovaný obor školský management na Univerzitě Karlově a zároveň se shodují, že se musí dále vzdělávat, aby posunovaly dál kvalitu své mateřské školy. Aby nezůstaly stát na místě a kvalitně rozvíjely svou mateřskou školu.

V teoretické části jsem vymezila základní pojmy vážící se na ředitele mateřských škol. Velmi často se řízení mateřské školy shoduje s řízením základní případně i střední školy. Ale samozřejmě, že řízení mateřské školy má svá specifika. Minimálně v tom, že většinou ředitelky mateřských škol nemají k dispozici ekonomického a administrativního pracovníka, to znamená, že musí zastat tyto role právě ředitelka mateřské školy. Dále se teoretická část bakalářská práce věnuje managementu vzdělávání a řízení pedagogického procesu, přičemž je zaměřena na ředitele školy. Vychází z mnoha důležitých podkladů, věnujících se této problematice.

Výzkumné otázky v bakalářské práci byly cílené na vzdělávací potřeby ředitelů mateřských škol v oblasti řízení pedagogického procesu. Zda mají ředitelé možnost dále se vzdělávat v této oblasti, jak se vzdělávají a jaké komplikace ředitele mateřských škol odklánějí od možnosti dalšího vzdělávání v dané oblasti.

#### Zásadní zjištění výzkumu:

Dotázané ředitelky mateřských škol jsou aktivní a mají zájem na svém profesním rozvoji a růstu. Z výsledků šetření bylo zjištěno, že vedení pedagogického procesu ředitelky propojují s vedením lidí. Zásadními komplikacemi, které snižují možnost dalšího vzdělávání ředitelek mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu je administrativní zátěž a málo času. Jako možnost ušetření času a tím pádem i možnost více se věnovat vlastnímu rozvoji, vidí účastnice rozhovoru Michaela, kdy se shoduje v tomto tvrzení s účastníkem Tomášem, v koučování týmu učitelů. Koučování vede k samostatnosti učitelů. Díky koučování svého týmu učitelů, ušetří ředitelky čas, který mohou věnovat svému dalšímu rozvoji.

Díky tomu, že ředitelka mateřské školy má klíčovou roli v oblasti vedení pedagogického procesu, aby mateřská škola dosahovala co možná nejvyšší kvality, měla by mít možnost kvalitního dalšího vzdělávání v oblasti vedení pedagogického procesu. Aby se ředitelky mateřských škol mohly dále vzdělávat v oblasti vedení pedagogického procesu, měly by mít vytvořeny optimální podmínky jak personální, časové, ale i finanční. Na základě vytvoření optimálních podmínek budou mít možnost se rozvíjet ve všech oblastech, které jsou potřebné ke kvalitnímu vedení mateřské školy, především však k vedení pedagogického procesu. Optimální podmínky by mělo vytvořit více subjektů, jakými jsou například zřizovatelé škol,



kteří by měli ředitelkám zajistit pomoc v oblasti finančního zajištění, podpory v zabezpečení technického rázu budovy mateřské školy a vstřícného jednání.

## **Osnova rozhovorů**

### **A. ÚVOD**

1. Vysvětlení tématu bakalářské práce

### **B. OTÁZKY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

1. Jaké vzdělávací potřeby mají ředitelky vybraných mateřských škol v oblasti vedení pedagogického procesu?
2. b) Jakým způsobem ředitelky těchto mateřských škol naplňují vzdělávací potřeby?
3. Jaká je nabídka vzdělávacích možností a její využívání ředitelkami mateřských škol?
4. d) Jaké činnosti ředitelky mateřské školy nejvíce odvrací od naplňování vzdělávacích
5. potřeb v oblasti pedagogického vedení?

### **C. UKONČENÍ ROZHOVORU**

## **Seznam použitých informačních zdrojů**

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.

- BĚLINOVÁ, Ludmila a Věra MIŠURCOVÁ. 1980. *Z dějin předškolní výchovy: Učebnice pro studium pedagogiky předškolního věku na středních pedagogických školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 7346-14-468-80.
- BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠTASTNÝ a Josef BASL. 2019. *Národní zpráva: Mezinárodní šetření Talis 2018*. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-88087-22-9.
- COVEY, Stephen R. 2017. *7 návyků skutečně efektivních lidí: Zásady osobního rozvoje, který změní váš život*. Třetí. Praha: Management press. ISBN 978-80-7261-403-5.
- FEDERICOVÁ, Miroslava. 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. ISBN 978-80-7344-504-1.
- HALÍK, Tomáš. 2018. *To že byl život? Z podzemní církve do labyrintu svobody*. Vydání první. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny. ISBN 978-80-7422-642-7.
- HENSLOVÁ, Irena. 2017. *Využití tištěných odborných periodik v práci ředitelů škol*. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu. Bakalářská práce.
- CHVÁL, Martin. 2018. *Na naší škole nám záleží: Jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1321-5.
- KOC, Pavel. 2016. *Uvádějící ředitel-nový fenomén českého školství*. Bakalářská práce.
- KOMENSKÝ, Jan Ámos. 1944. *Informatorium školy mateřské*. Druhé upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-015-64.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání: 2019. Modifikace pro předškolní vzdělávání*. Praha. Dostupné také z: <https://www.csicr.cz>
- LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. 2015. *Mezinárodní šetření Talis 2013: Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-88087-04-5.
- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vydání 1. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-899-2.

- Polanská, Jitka, *Lidové noviny: Aktivní děti: známka dobré výuky*. 2020, Praha: Mafra, XXXII I (41). ISSN 0862-5921.
- PFAUSER, Lukáš. 2019. *Poradce ředitelky mateřské školy*. Praha: Forum Media, VIII (10). ISSN 1804-9745.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. Sedmé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. 2015. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. čtvrté. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří Mareš. 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- Rychlá, Lucie. 2019. *Řízení škol: Speciál pro MŠ*. Praha: Wolters Kluwer, II (6). ISSN 2571-0591.
- SHÁNILOVÁ, Ivana. 2011. *Koordinátor autoevaluace: Cesta ke kvalitě*. Druhé. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-57-2.
- SVOBODOVÁ, Eva. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SYSLOVÁ, Zora. 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Druhé doplněné a aktualizované. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-859-8.
- SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNKOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.
- SYSLOVÁ, Zora a kol. 2016. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-7552-113-2.
- SYSLOVÁ, Zora. 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.

ŠTĚPÁNEK, Petr. 2019. *Poradce ředitelky mateřské školy*. Praha: Forum Media, IX (1). ISSN 1804-9745.

ŠVANCAR, Radmil. 2019. Nástup z posledního místa: Do roku 2030 bychom měli být v evropském průměru. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 122(40-41), 77-79. ISSN 0139-5718

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA. 2016. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-868-4.

TROJAN, Václav, Michaela TURECKIOVÁ, Jiří TRUNDA a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. 2015. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-867-7.

TROJAN, Václav. 2017. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty University Karlovy. ISBN 978-80-7290-961-2.

TROJAN, Václav. 2018. *55 úvah o českém školství: aneb Mým kapitánům*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-145-5.

TROJAN, Václav. 2016. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-897-4.

TROJAN, Václav. 2018. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Druhé. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-539-9.

TROJAN, Václav. 2019. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-032-9.

TROJAN, Václav. 2019. *Řízení škol a školských zařízení: Speciál pro MŠ*. Praha: Wolters Kluwer, II (5). ISSN 2571-0591.

TROJAN, Václav a Zuzana SVOBODOVÁ. 2019. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, 29(2), 203-222. ISSN 1211-4669.

VALENTA, Jiří. 2017. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2017/2018 s CD*. Praha: ANAG. ISBN 978-80-7554-102-4.

[www.kellnerfoundation.cz](http://www.kellnerfoundation.cz)

ZATLOUKAL, Tomáš. 2018. *Výroční zpráva ČŠI: 2018/2019*. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-88087-20-5.

### Seznam použitých zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	Mateřská škola
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NPI	Národní pedagogický institut
RVP	Rámcový vzdělávací program
SKŘ	Stálá konference ředitelů
SRP	Systém podpory pedagogického leadershipu
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje
VISK	Vzdělávací institut středočeského kraje
ZŠ	Základní škola



